

LEHRERBERUF IN EUROPA

VOR ALLEM IM LETZTEN JAHRZEHNT IST DIE FRAGE der Lehrerausbildung, der Lehrertätigkeit und der Lehrerweiterbildung in die erhöhte Aufmerksamkeit der Gremien der EG geraten; hatte sich die zunächst rein ökonomisch orientierte *Europäische Wirtschafts Gemeinschaft* (EWG) um Bildungsfragen gar nicht, die erweiterte "Europäische Gemeinschaft" nur um Fragen der Berufsbildung gekümmert (weil ihr Kompetenzen für die Regelung des Bereichs der Allgemeinbildung nicht zugestanden waren), so ist nach einem Urteil des Europäischen Gerichtshofs von 1985 (23. 5.) die Regelungskompetenz der Gemeinschaft für alle berufsbildenden und berufsvorbereitenden Lehr- und Studiengänge gegeben unabhängig vom Alter der Lernenden und ihrem Ausbildungsniveau und auch dann, wenn der Lehrplan *allgemeinbildende* Inhalte enthält; in diese Regelungskompetenz wurde ausdrücklich in einem Urteil des Europäischen Gerichtshofs vom 2. 2. 1988 auch der Hochschulbereich einbezogen.

Dies führte schließlich zu der gewichtigsten Äußerung der EG zum Bildungsbereich, zum *Memorandum der Europäischen Kommission zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft* vom November 1991. Dort wird in einigen Artikeln die Bedeutung und die Perspektive der Lehrerausbildung und der Lehrertätigkeit hervorgehoben:

„(133) Die Aufnahme der Gemeinschaftsdimension in die Lehrpläne sowohl der Primarbildung als auch der Sekundarbildung ist notwendig, damit die Schüler die politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Realität erfassen, in der sie aufwachsen und mit der sie als europäische Bürger leben werden. Diese europäische Dimension sollte vordringlich auf der festen Grundlage einer "europäischen Erfahrung" beruhen, und es ist daher überaus wichtig, daß Lehrer, die mit der Erforschung, Interpretation und letztlich Vermittlung dieser europäischen Dimension beauftragt sind, auch auf derartige Erfahrungen zurückgreifen können. Eine europäische Erfahrung der Lehrkräfte würde auch zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Bildungssysteme sowie ihrer Ziele und Philosophien beitragen und die Festlegung gemeinsamer Ansätze und möglicher Annäherungen erleichtern, die die Vermittlung von Bildung für eine mobilere europäische Bevölkerung erleichtern würde...

(134) Die Lehrerausbildung innerhalb der europäischen Gemeinschaft erfolgt auf verschiedenste Weise und spiegelt historische Entwicklungen, Kulturen und die jeweiligen Erfordernisse der Bildungssysteme auf Primar- und Sekundarebene in den Mitgliedsstaaten wider..."

Aus diesem „europäischen Auftrag“ der Lehrer und der Lehrerbildung, aber auch aus dem schon 1986 durch ebenfalls eine Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs (3. 7. 86) grundsätzlich konstatierten Faktum der Freizügigkeit der Lehrer in der Gemeinschaft ergibt sich die Aufgabe, jene unterschiedlichen Formen der Ausbildung, der Beschäftigung und der Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen, die das Memorandum nennt, zu erfassen, komparabel zu machen und einer – soweit wie immer notwendigen – Vereinheitlichung zuzuführen.

Eine Fülle von Berichten und Analysen, sowohl der EG wie auch des Europarats, hat seit den 80er Jahren Beiträge zu dieser Aufgabe geleistet (*Elvin 1981; EURY-DICE 1986; Archer & Peck 1991*), so daß sich ein erster Überblick über die „Lehrer in Europa (EG)“ ermöglichen läßt, auch wenn noch viele Einzelfragen nicht für jedes Land beantwortet werden können. Darauf wird vor allem bei der Frage der Bezahlung noch einzugehen sein.

Bevor ich versuchen werde, diesen „Überblick“ gedrängt und kurz darzustellen, muß ich – ganz im Sinne des *Memorandums* – die historischen Daten wenigstens ansprechen, die zur gegenwärtigen Situation geführt haben.

Die Ausformung und Entwicklung der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs in (West-)Europa

„Die ersten formellen Versuche, die Lehrer jüngerer Kinder auf ihre Aufgaben vorzubereiten, waren eine der Primarbildung folgende Verbindung von bescheidener Grundausbildung und praktischer Lehrzeit sowie ein paar Brocken Theorie in Form von Vorlesungen über Klassenführung, pädagogische Geschichte, pädagogische Ideen und Methoden...“, so leitet *W. Taylor* seine institutionelle Analyse der Lehrerausbildung ein.

In der Tat war die Institutionalisierung der Berufsvorbereitung für *Primarschullehrer* schon Ende des 19. Jahrhunderts in den meisten Ländern zu einem gewissen Abschluß gekommen, während die Entwicklung der Berufsvorbereitung bei den *Sekundarschullehrern* sich sehr viel langsamer vollzog: Die Anzahl der Schulen war weitaus geringer, ihr Lehrplan war ein sogenanntes „Verbundmodell wissenschaftlicher Einzelfächer“, die sich als Widerspiegelung von Universitätsfächern darstellten und von den Absolventen dieser Fächer „ohne weiteres“ unterrichtet wurden. Eine besondere pädagogische Ausbildung dieser Lehrer wird „europaweit“ erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts zur Einstellungsvoraussetzung, manchmal dauert die Diskussion noch an (Bundesland Baden-Württemberg der BRD z.B.).

„Der Massencharakter der Grundschulziehung, ihre Beziehungen zu den unteren Schichten...wirkten sich nachteilig auf den Status der Grund- bzw. Volksschullehrer aus.“ (*Taylor, p. 2*). Insofern ist auch das Bestreben der Ausbildungsinstitutionen zu erklären, sich von „Schule“ und „Lehrern“ zu distanzieren und zu einem Status zu gelangen (und zu einer Identität), die sich von dem der Schullehrer unterschied: Dies ist die plausible Erklärung, warum in der Lehrerausbildung relativ

schnell die "Meister-Lehre", d.h. die Unterweisung der "Neulinge" durch Personen, die ebenfalls in der Praxis stehen, verlassen wurde – schneller jedenfalls als in anderen Berufszweigen – und eine neue, von Schule getrennte Institution für die Ausbildung geschaffen wurde.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts ist im Bereich "Lehrer" in fast allen Ländern gekennzeichnet durch die Dychotomie in "Volksschul- (oder: Grundschul-)Lehrer" und "Sekundarschul- (oder: Gymnasial-Lehrer)": Die ersteren werden – meist nach dem Abschluß der "Volksschule" – in einer kurzen Ausbildung in einer speziellen Institution (Ecole Normale, Seminar, Fachschule...) vorbereitet, die letzteren absolvieren nach dem Abitur (Baccalauréat,...etc.) ein Universitätsstudium und eine Probe- oder Vorbereitungsphase (Referendariat etc.). Die ersteren haben ein hohes wöchentliches Stundendeputat (28–32 Stdn.), die letzteren ein geringeres (18–24 Stdn.), dafür aber eine durchweg höhere Bezahlung als die ersteren. Und: Ihr Sozialprestige gleicht dem der übrigen Universitätsabsolventen, während der soziale Status des Volksschullehrers allenfalls dem der Handwerker gleichkommt.

Es sollte in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, daß auch die politische Position der Volksschullehrer in den meisten Ländern eher derjenigen ihrer Herkunftsklasse glich, war doch (beonders deutlich in Frankreich) durch die frühe Bezahlung oder Stipendierung der Kandidaten dies die einzige Möglichkeit für Arbeiterkinder, ein Studium zu absolvieren; die Sekundarschullehrer (Studienräte, Professeurs, Professori,...) sind in der Regel eher bürgerlich-staatstragend eingestellt (gewesen?). Dies läßt sich auch an den Aktivitäten und Stellungnahmen ihrer Berufsorganisationen ablesen: an den Gewerkschaften der Volksschul-Lehrer, an den "Standes-Organisationen" der Sekundarschullehrer.

Die Entwicklung im 20. Jahrhundert, vor allem nach dem 2. Weltkrieg, ist einmal geprägt von dem Bestreben der Volksschullehrer, in Ausbildung und Status den Standard der Sekundarschullehrer zu erreichen, zum anderen vom Bestreben der besonderen Ausbildungsinstitutionen für Volksschullehrer, den wissenschaftlichen Standard der Universitäten zu erlangen, was letztlich die Integration in die Universitäten als institutionelle Lösung bedeutet.

Gegen diese "Verwissenschaftlichung" der (Volksschul-)Lehrerbildung führen die Sekundarschullehrer und auch die Universitäten in manchen Ländern noch heute Abwehrkämpfe, geprägt von der Angst vor dem Status-Verlust; auf der anderen Seite ist aber auch im Sekundarlehrer-Bereich spätestens seit den 70er Jahren der Trend zu beobachten, eine fundierte pädagogische Ausbildung im Studium zu realisieren – also ernsthaft "Lehrerbildung" zu betreiben.

Durch diese Annäherung in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung – wissenschaftliche Grundlage, pädagogische Berufsausbildung – an derselben Institution (Universität) schwinden auch Statusunterschiede, Unterschiede der Arbeitsbedingungen und der Bezahlung; in Frankreich greift die Reform von 1990: Seit Einführung der mehr oder minder einheitlichen Ausbildung von (ehemals) Instituteurs, Professeurs de Collège und Professeurs de Lycée an den I.U.F.M. der

Universitäten erfolgt auch eine gleiche Bezahlung und soll – seit dem Regierungswechsel in diesem Jahr unsicher geworden – auch ein einheitliches Stundendeputat folgen.

Aktueller Stand des Lehrerberufs in der EG

Den oben beschriebenen Trend vorausgesetzt, muß man dennoch feststellen, daß die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung und die unterschiedlichen traditionellen, kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen in den einzelnen Ländern eine immer noch sehr vielfältige und auch widersprüchliche Landkarte der Pädagogischen Provinz zeichnen.

Im folgenden beschränke ich mich auf die Länder der EG, beschränke ich mich auch auf die Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, weil mir bewußt ist, daß die Ausdehnung des Vergleichsvorhabens auf den weiten Bereich der beruflichen Bildung wie auch auf das Sonder- und Spezialschulwesen sowie auf den Weiterbildungsbereich nicht nur diesen Rahmen sprengen würde, sondern auch eine Vielzahl von Forschungslücken und Materialdefiziten offenbaren würde.

Ausbildung der Lehrer

Eingangsvoraussetzungen

Primarschullehrer. In den meisten Ländern der EG ist das Abiturniveau Bedingung für den Eintritt in die Primarlehrer-Ausbildung. Dabei muß berücksichtigt werden, daß mit dem "Abitur" (oder "Baccalauréat" oder "Sixth Form" oder...) ganz unterschiedliche Schulzeiten und Ausbildungsinhalte, selbst bei gleicher Jahresanzahl, sanktioniert werden.

Unter diesem Niveau liegen Portugal (elf Jahre Schulausbildung plus Eingangsprüfung) und Italien (9 Schuljahre-Mittelschul-Abschluß). Über diesem Niveau (zusätzliche Qualifikationen) liegen Spanien (zusätzlicher Hochschulorientierungskurs) und Irland ("Irish, mündlicher Ausdruck").

Sekundarschullehrer. Bewerber für dieses Lehramt benötigen in allen EG-Ländern einen Abschluß der Schule auf dem Abitur-Niveau. Zusätzliche Anforderungen stellen wiederum Irland (mündlicher Ausdruck inn Irish), Spanien (Hochschulorientierungskurs) und auch Luxemburg: Hier wird die Sprachfertigkeit in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch gefordert.

Institutionen der Ausbildung

Primarbereich. Die EG-Richtlinie für die Anerkennung von Hochschul-Diplomen (21. 12. 88) nennt zwei Kriterien für die Anerkennung; das eine ist die notwendige Institution: Hochschule oder Universität, das andere die notwendige Dauer: drei Jahre.

Diese Kriterien werden – eins oder alle beide – von einigen EG-Ländern nicht erfüllt, ihre Primarlehrer also nicht "anerkannt" und so z.B. vom Austausch ausgeschlossen.

In Belgien, Dänemark, Frankreich, Italien, Luxemburg, den Niederlanden und in Portugal werden Primarlehrer nicht auf diesem "Hochschul-Niveau" ausgebildet (Stand: 1992). Zu berücksichtigen ist dabei, daß es noch große Unterschiede zwischen den einzelnen Institutionen und ihren Ausbildungsinhalten gibt, z.B. zwischen den italienischen "Lehrerschulen" und den dänischen "Lehrerseminaren".

Sekundarbereich. Im Sekundarbereich I (Klasse 5/6 bis Klasse 9/10) arbeiten in einigen EG-Ländern Lehrer, die nicht auf dem apostrophierten Hochschulniveau ausgebildet werden: in Belgien, den Niederlanden, in Frankreich.

Im Sekundarbereich II werden in allen Ländern Lehrer eingesetzt, die an Hochschulen ausgebildet wurden.

Dauer der Ausbildung

Auch wenn die EG-Richtlinie scheinbar klar von "drei Jahren" spricht, ergeben sich doch methodische Schwierigkeiten bei der Definition der Ausbildungsdauer. Es ist nicht immer klar, was zur Ausbildung zählt – Praktika, Hospitationen, Vorkurse, Propädeutika etc. – und auch die Semester, Trimester und Studienjahre sind nicht immer vergleichbar zu quantifizieren.

Primarbereich. Die Spannweite der Ausbildungsdauer reicht von drei Jahren für die Fachausbildung und die pädagogische Ausbildung (z.B. an den Fachschulen für Lehrerbildung in Portugal) über 2 Jahre Studium und Prüfung plus 2 Jahre Fachausbildung in Frankreich bis zu 4 Jahren Hochschulstudium plus zwei Jahren Vorbereitungsdienst in den Bundesländern Hamburg und Bremen der BRD (in den übrigen deutschen Bundesländern: 3jähriges Studium und eineinhalb bis zwei Jahre Vorbereitungsdienst).

Sekundarbereich. Im Sekundarbereich I liegt nur Frankreich noch unter der Norm, im Sekundarbereich II erfüllen alle Länder die EG-Anforderungen nach der Ausbildungsdauer: sie liegt zwischen 4 und 6 Jahren.

Besondere Probleme der Ausbildung

Zum einen gehört in dieses Kapitel die Problematik der Unterrichtsfächer, vor allem im Sekundarbereich. Während in den meisten Ländern der Grundschullehrer "polyvalent" ist (ggf. mit Schwerpunkten oder Unterrichtsfächern für die Sekundarstufe I – Hauptschule in der BRD z.B.), sind die Anforderungen an den Lehrer im Sekundarbereich unterschiedlich: Von einem Unterrichtsfach in Frankreich bis zu drei Fächern im Bundesland Baden-Württemberg der BRD. Über die Zahl der Fächer oder ihre Kombination könnten wieder Hürden für die Freizügigkeit der Lehrer aufgebaut werden: Die Kultusminister der Länder der BRD verlangen mindestens zwei Fächer und grenzen damit die meisten Sekundarstufe-II-Lehrer anderer Länder aus: Sie sind "nur" Ein-Fach-Lehrer.

Ein weiteres Problem – das sich schon in der Definition der Ausbildungsdauer niederschlug – ist das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Die deutsche Lösung der zweiphasigen Ausbildung – Theorie im Studium an der Universität oder Hochschule, Praxis im Referendariat an der Schule – findet sich nicht

so selten auch in anderen Ländern: Frankreich tendiert seit 1990 zu einem konsekutiven Modell "Theorie-Praxis", England, Wales, Schottland und Irland kennen ebenfalls eine einjährige pädagogische Ausbildung nach dem Studium, wenn auch in der Verantwortung der Hochschulen (in Deutschland in der Verantwortung der Schulen bzw. der Studienseminare des Schulministeriums). Im Sekundarbereich II kennen Belgien (zwei Jahre) und Dänemark (5 Monate) eine dem Studium folgende Phase der pädagogischen Ausbildung.

Auch im Primarlehrerbereich sind die Zeiten der berufspraktischen Ausbildung von großem Unterschied: 12–15 Wochen in Dänemark und mancherorts in England, mehr als zwei Jahre in der BRD (Praktika im Studium + Referendariat).

Zulassung und Probezeit; Einstellung der Lehrer

Die meisten der EG-Länder setzen vor die Festanstellung der Lehrer eine Probezeit zwischen einem und drei Jahren. Dänemark, Griechenland, Spanien und Luxemburg kennen keine Probezeit; die BRD trennt Hochschuldiplom bzw. "1. Staatsexamen" vom (2.) Staatsexamen, ebenso wie Schottland nach dem Hochschuldiplom eine "Lehrerbefähigung" verleiht und Italien nach dem Hochschuldiplom einen landesweiten Concours (Auswahlprüfung) veranstaltet.

Zu erwähnen ist noch, daß in der BRD nach dem 2. Staatsexamen als Zulassung eine Art Probezeit in Form des Status als "Beamter zur Anstellung" ("z.A.") folgt, bevor die feste Einstellung gewährt wird.

Institutioneller Ort der Anerkennung und Einstellung der Lehrer

Die Anerkennung als Lehrer nimmt in den meisten Ländern das entsprechende Bildungsministerium vor, in Schottland tut dies der "Allgemeine Unterrichtsrat für Schottland" durch Registrierung in seinem Verzeichnis, während in den Niederlanden – stark dezentralisiert im übrigen – die zentrale Schulbehörde die Anerkennung ausspricht.

Von den gleichen Instanzen wird auch die Einstellung der Lehrer vorgenommen (ebenso wie die relativ seltene Entlassung; Ausnahmen bilden Dänemark – dort stellen die kommunalen Behörden ein –, England, Wales, Schottland und Nordirland – dort ist es die lokale Bildungsbehörde – und Irland, wo der Verwaltungsrat der einzelnen Schule die Lehrer einstellt.

Status der Lehrer

Rechtlich

In den meisten Ländern der EG haben Lehrer einen (deutsch:) "Beamten-Status" oder einen beamten-ähnlichen (*Fonctionnaire d'état*), d.h. sie sind Angehörige des "Öffentlichen Dienstes" des Staates. Ausnahmen machen in dieser Hinsicht nur Belgien, Großbritannien und Irland.

Sozial

Die oben bereits erwähnten und historisch begründeten Unterschiede sind auch gegenwärtig noch zu finden; allerdings ist die Materiallage hier besonders unbefriedigend, da vergleichbare und detaillierte Untersuchungen kaum vorliegen. Einzelaussagen machen jedoch in allen Ländern den Abstand im sozialen Status zwischen dem Volksschul- (Grundschul-) Lehrer und dem Sekundarschullehrer deutlich: besonders groß in Griechenland (*Pirgiotakis 1979*), weniger Distanz in den Niederlanden und Dänemark (*EURYDICE 1986*), ebenfalls auf einem "unteren Niveau" in Deutschland: Die Einschätzungsskala des Sozialprestiges zeigt, daß von allen Bundesbürgern die folgenden Prozentsätze die folgenden Berufe "besonders hoch" einschätzen:

76% Ärzte, 47% Pfarrer, 38% Professoren, 30% Ingenieure, 20% Psychologen, Sekundarschullehrer (Studienrat), Unternehmer, 17% Fernseh-Journalisten und Volksschullehrer, 12% Politiker, 11% Buchhändler und Offiziere, ... (*FWA 1990*).

Diese Zahlen machen deutlich, daß die in fast allen Bundesländern erfolgte Integration der Lehrerausbildung in die Universitäten und auch die Zusammenarbeit von Lehrern unterschiedlicher Ausbildung in denselben Schulen (Gesamtschulen z.B.) eine Annäherung im Status gebracht haben. Auch die gering gewordenen Unterschiede bei der Einstufung in die Besoldungsskala tragen hierzu bei – darüber wird im Kapitel "Bezahlung" noch zu reden sein.

Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit

Das vielleicht meistdiskutierte Problem unter Lehrern in allen Ländern läßt sich für einen Vergleich nur sehr schwer aufbereiten, da die Fassung der "Arbeitszeit" sehr unterschiedlich gehandhabt wird und auch die Parameter unterschiedlich sind.

Das scheinbar klare Kriterium der "Wochen-Unterrichts-Stunden-Deputate" sagt jedoch wenig aus über die jährliche Gesamt-Arbeitszeit, wenn man unterschiedliche Ferienzeiten, aber auch die unterschiedliche Länge der Unterrichts-"stunden" bedenkt; hinzu kommt das Problem der Quantifizierung der Unterrichtsvorbereitung und der "sonstigen" Aufgaben.

Wenn schon der Mathematik- und der Sprachlehrer, der Sportlehrer und der Kunsterzieher keine einheitlichen Kriterien angeben können, wenn zwischen den Ländern der BRD höchst unterschiedliche "offizielle" Arbeitszeiten anfallen, dann ist es nicht verwunderlich, daß vergleichende Studien hier resignieren oder nur Teilergebnisse vorlegen (*Stichting Research voor Beleid 1988*):

Deutschland, Dänemark und Luxemburg regeln die "Unterrichtsstunden pro Woche", Irland, Schottland, England und Wales regeln die "Anwesenheit in der Schule. Eine Unterrichts "stunde" dauert in Irland und Italien 60 Minuten, in Luxemburg, in den Niederlanden und in Schottland nur im Primarbereich 60 Minuten, im Sekundarbereich aber 50 Minuten in den Niederlanden und 40 Minuten in Schottland. 50 Minuten dauert die Unterrichtsstunde in Belgien, in Lu-

xemburg nur im Sekundarbereich – im Primarbereich sind es 60 Minuten. Und schließlich zählt die Unterrichtsstunde in Dänemark und in Deutschland 45 Minuten.

Wenn also in Italien und in Luxemburg im Primarbereich Lehrer “nur” 24 Unterrichtsstunden pro Woche haben, in Dänemark aber 27, so korrigiert die Minutenzahl diese scheinbaren Unterschiede: 50 in Dänemark, 60 in Italien.

In allen EG-Ländern ist aber die Arbeitszeit der Sekundarlehrer kürzer als die der Primarlehrer; die scheinbare Ausnahme Niederlande und Schottland, wo Sekundarlehrer mehr Unterrichtsstunden pro Woche erteilen als Primarlehrer, wird bei Betrachtung der Minutenzahl wieder zur Regel: Die Gesamtzeit ist wesentlich kürzer.

Bezahlung der Lehrer

Die letzte vergleichende Darstellung der Lehrereinkommen stammt aus dem Jahre 1985 und ist mit allen Schwierigkeiten behaftet, die ein solches Unterfangen bietet: Ein verwertbarer Vergleich müßte auf der Basis der Netto-Einkommen erfolgen, denn unterschiedliche Steuern, Sozialabgaben etc., Zusatzleistungen (Inflationsausgleich z.B.) sind relevante Faktoren; diese Daten sind aber unmöglich zu erheben. Brutto-Vergleiche bieten ebenfalls schon in der methodischen Anlage große Schwierigkeiten, da die Schwankungen der Monatslöhne im Kalenderjahr zu berücksichtigen sind (Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld, Zulagen,...).

Statt dieser wenig aussagekräftigen absoluten Zahlen (8550frs, 3215DM) soll hier versucht werden, eine Vergleichbarkeit herzustellen, indem die Lehrergehälter in Bezug gesetzt werden zum Durchschnittseinkommen der entsprechenden Länder sowie zu Gehältern in ausgewählten anderen Berufen.

Die Anfangsgehälter der Primarlehrer übertreffen das Durchschnittseinkommen in Deutschland (5%), Luxemburg (7%) und in Dänemark (13%) (alle Zahlen für 1985). In Italien erreicht das Endgehalt der Primarlehrer exakt das Durchschnittseinkommen, in Luxemburg liegt das Endgehalt um 149% über dem Durchschnittseinkommen.

Die Anfangsgehälter der Sekundarlehrer übertreffen das Durchschnittseinkommen in Luxemburg (66%), in Dänemark (23%) und in Deutschland (22%); sie liegen in allen anderen Ländern unter dem Durchschnittseinkommen, und zwar zwischen 2% und 26% (Italien). Bei ihren Endgehältern übertreffen die Sekundarlehrer schließlich alle das jeweilige Durchschnittseinkommen zwischen 10% (Italien) und 195% (Luxemburg).

Wenn man denselben Vergleich mit den Löhnen der Industrieangestellten vornimmt, ergibt sich, daß die Gehälter der Primarlehrer in allen EG-Ländern unter deren Lohnniveau liegen, zum Teil sogar erheblich: 38% in Luxemburg, 31% in Frankreich, 19% in der BRD, nur 2% in Dänemark. Erst im Endgehalt übertreffen die Primarlehrer Industrieangestellte (um 3% in Italien, um 45% in Luxemburg).

Die Sekundarlehrer liegen im Anfangsgehalt zwischen 5% (Dänemark) und 24% (Italien) unter dem Niveau der Industrieangestellten, im Endgehalt um 13% (Italien) und 84% (Niederlande) über den Gehältern der Industrieangestellten.

Insgesamt spiegeln die Lehrergehälter die ökonomische Situation der einzelnen Mitgliedsländer wider: Lehrer der BRD liegen mit ihren Gehältern im oberen Drittel einer Rangfolge, italienische Lehrer im unteren (Spanien und Portugal waren zum Erhebungszeitraum noch nicht Mitglieder der EG, Griechenland wurde nicht erfaßt).

Weiterbildung

Sowohl die Festanstellung von Lehrern als auch ihre Weiterbeschäftigung werden in einigen Ländern von ihrer Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen abhängig gemacht. Dieses Thema berührt auch den hier mit Absicht ausgesparten Bereich der Schulverwaltung und der Schulaufsicht. Wenn man diesen Fragen detailliert nachgehen wollte – Gibt es eine regelmäßige Begutachtung oder Beurteilung (z.B. in manchen Ländern der BRD)? Wer beurteilt Lehrertätigkeit (Direktor der Schule, Inspecteur, Schulrat)? Welche Konsequenzen haben die Beurteilungen? Hängt die Weiterbeschäftigung von regelmäßiger Fortbildung ab? –, dann müßte eine umfangreiche Erhebung noch nicht vorhandener Daten und Angaben erfolgen.

Beschränken wir uns auf den Bereich der Weiterbildung, stoßen wir auf ähnliche Probleme: Zwei vorliegende Untersuchungen von 1988 (*Blackburn/Moisan 1988* und *„Arbeitsbedingungen“ 1988*) machen mehr auf Defizite in der Datenerhebung als auf Defizite in der Weiterbildung aufmerksam. Dies letztere aber ist durchgängige Feststellung: In allen offiziellen Verlautbarungen aller Mitgliedsstaaten wird die Weiterbildung der Lehrer als besonders wichtig und notwendig herausgestellt, aber in der Praxis haben wir eine Vielzahl von kleinen Ansätzen und unterschiedlichen Formen, die die Unklarheit der Zielsetzung und die Unsicherheit in der Umsetzung der Lehrerweiterbildung widerspiegeln.

Neben der ungeklärten Frage nach den Zielen der Weiterbildung, die zusammenhängt mit der Schwierigkeit, die berufliche Kompetenz operationabel zu definieren, steht auch das Problem, daß viele Lehrer an Weiterbildung nicht teilnehmen – zu vermuten ist, daß dies gerade diejenigen sind, die ihrer besonders bedürften.

Daneben ist die Weiterbildung auch von der Art der Lehrerbeurteilung abhängig: Ist sie unterstützend, beratend oder prüfend und benotend? Im ersten Fall wird Weiterbildung z.B. als jährliches Kollegiumsgespräch möglich sein, im letzteren eher als „Kurs mit Zeugnis“.

In Frankreich hat jede „Académie“ (Bildungsverwaltungsbezirk) den Auftrag, die berufliche Weiterbildung der Lehrer zu organisieren und zu koordinieren; in Italien gibt es die Zentren zur Organisation der beruflichen Fortbildung (IRRSAE), in Deutschland organisieren Ministerien, Schulverwaltungen oder freie Träger die Weiterbildung.

In Schottland ist Weiterbildung fast obligatorisch (Zertifikate fürs berufliche Fortkommen), in Schweden (ein Außer-EG-Beispiel) gibt es obligatorische Studientage für Lehrer, in anderen Ländern ist Weiterbildung rein fakultativ und kann

auch von "willigen" Kandidaten nur selten genutzt werden: Während in Frankreich jeder Lehrer das Recht auf ein Jahr Weiterbildung während seiner beruflichen Laufbahn hat, ist in Deutschland die Weiterbildungs-Teilnahme von der Genehmigung des Direktors, des Schulamtes etc. abhängig.

Trotz aller Erklärungen (Helsinki 1987: 18 europäische Erziehungsminister; Straßburg 1990: 25 europäische und außereuropäische Erziehungsminister) über die Bedeutung der Weiterbildung hat diese in allen Mitgliedsländern der EG noch lange nicht den geforderten Standard (*GEW 1992*) und auch nicht den in anderen Berufsgruppen längst erreichten Standard (Ärzte z.b.) erlangt. Gerade die Weiterbildung aber ist gedacht – und wird vom *Memorandum* auch so angesprochen – als Transmissionsriemen für neue Inhalte, hier insbesondere für das, was oben die europäische Dimension genannt wurde. An dieser Stelle wird besonders deutlich, daß auch die Vielfalt Europas dennoch einheitlich von Defiziten geprägt sein kann, daß auch bei Erhalt der Vielfalt, also Vermeidung der Einheitlichkeit viele bildungspolitische Aufgaben sich noch stellen.

Perspektiven

Ziel der europäischen Politik – und nicht nur der EG, sondern auch des Europarats ebenso wie der OECD – ist der uneingeschränkte Austausch und das uneingeschränkte Recht aller Lehrer, sich in anderen Staaten um eine Stelle zu bewerben. Für den Bereich der EG hat die Richtlinie über die gegenseitige Anerkennung von Hochschuldiplomen den Weg bereitet, auf dem aber noch die oben aufgeführten Hindernisse in Form der unterschiedlichsten Ausbildungs-, Einstellungs- und Arbeitsbedingungen liegen.

Diese auszuräumen, Freizügigkeit und Austausch zu fördern, um auch in der Bildung die europäische Dimension als Erfahrung der Lehrer wirksam werden zu lassen, ist Aufgabe der Bildungspolitik.

Die Lehrer der Mitgliedsstaaten der EG haben in den letzten zehn Jahren an der Formulierung und an der Durchsetzung mitgearbeitet, indem vor allem ihre Berufsorganisationen sich auch auf europäischer Ebene formiert und Einfluß genommen haben. Das Europäische Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (ETUCE), in Zusammenschluß von Lehrerorganisationen im EG-Bereich, ist hier wichtige Schaltstelle.

Seine Forderungen betreffen Aspekte des Lehrerberufs (auf europäischer Ebene), die auch im nationalen Kontext zu erheben sind – und im Vorstehenden noch gar nicht zur Sprache kamen: Die Regelung der Fort- und Weiterbildung, vom Recht auf ein Jahr Weiterbildungszeit während der gesamten Berufstätigkeit, wie es die Gewerkschaft der französischen "instituteurs" schon vor Jahren erstritten hat, bis zum "sabbatical year" in kürzeren Abständen, wie dies andere Gewerkschaften fordern.

„Die Freizügigkeit von Lehrerinnen und Lehrern wird wesentlich davon abhängen, daß für die sozialen Rechte Regelungen gefunden werden, die es einem Menschen ermöglichen, ohne materielle Opfer zu bringen, zeitweise oder dauerhaft in einem anderen Land als Lehrer tätig zu sein. Da wird es... darum gehen, daß fehlende Qualifikationen nachgeholt werden, unter Bedingungen, die zumutbar und damit nutzbar sind..., daß die Arbeitsbedingungen wie Kündigungsschutz, Krankenversicherung, Altersversicherung, Arbeitslosenversicherung derart geregelt werden, daß die Tätigkeit in einem anderen Land nicht das Privatvergnügen einiger weniger Abenteurer bleibt, sondern von vielen Lehrerinnen und Lehrern als normale Möglichkeit der beruflichen Laufbahn oder sogar als endgültige Entscheidung wahrgenommen werden kann.“ (Wunder 1992).

Erst die Kenntnis der Andersartigkeit fremder Bildungssysteme aus eigener Erfahrung, erst das Erleben der Unterschiedlichkeit dessen, was Europa ist und sein kann, erst der Einblick in die Vielfalt eröffnet den Zugang zu der eingangs zitierten „europäischen Dimension“; sie muß notwendigerweise in die Lehrer-Ausbildung und -tätigkeit in allen Ländern Eingang finden; dies heißt nicht notwendigerweise Vereinheitlichung, aber Analyse und Vergleich, Kenntnis und Erkenntnis.

AXEL ZIMMERMANN

LITERATUR

- ARCHER, E. J. & PECK, B. T. (1990) *Entry into Teaching in European Community Countries*. Jordan Hill.
- ARCHER, E. J. & PECK, B. T. (1991) *The Teaching Profession in Europe*. Jordan Hill.
- DÖBRICH, P. (1992) *Der Lehrerberuf in der EG*. GEW Frankfurt.
- EURYDICE (1986) *The Employment and Status of Teachers in State Schools in the European Communities*. Initial Teacher Training in the Member States of the European Communities. MEMORANDUM ZUR HOCHSCHULAUSSBILDUNG IN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT. MITTEILUNG DER EG-KOMMISSION AN DEN EG-MINISTERRAT (1991) Brüssel.
- PIRGOTAKIS, J. (1979) *Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers*. Frankfurt.
- STICHTING RESEARCH VOOR BELEID: DIE ARBEITSBEDINGUNGEN DER LEHRKRÄFTE IN DEN MITGLIEDSSTAATEN DER EG (1986) Brüssel.
- PECK, B. T. (1993) *Konzeptionen der Lehrerausbildung und -weiterbildung im Hinblick auf die europäische Integration*. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg): *Zukunft der Bildung in Europa*. Darmstadt.
- TAYLOR, W. (1992) *Der institutionelle Rahmen der Lehrerausbildung*. GEW Frankfurt.
- WUNDER, D. (1992) *Europäische (und interkulturelle) Aspekte der Lehrerinnenausbildung*. GEW, Frankfurt.